



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization



International Institute  
for Educational Planning



## **L'EGALITE DES GENRES DANS L'EDUCATION: VOIR AU-DELA DE LA PARITE**

**Forum des politiques éducatives de l'IIEP**

**3-4 octobre 2011, Paris**

### **QUESTIONS DE METHODOLOGIE ET INTERSECTIONNALITE DANS LES ETUDES SUR LE GENRE**

**JACKY LUMBY, UNIVERSITE DE SOUTHAMPTON**

## ***Remerciements***

*Tous mes remerciements au sponsor de la recherche, le Commonwealth Council for Educational Administration, et pour l'appui financier à la Commonwealth Foundation, Matthew Goniwe School of Leadership and Governance en Afrique du Sud et l'Université de Southampton, au Royaume-Uni. Merci aussi aux membres de l'équipe du projet Cristina Azaola, Anna-Magriet de Wet, Hyacinth Skervin, Arlene Walsh et Alison Williamson pour leur contribution.*

## **INTRODUCTION**

Les questions de méthodologies dans la recherche sur l'égalité des genres sont liées à la fois aux aspects techniques de la conception de la recherche et aux valeurs et choix politiques qui la sous-tendent. Ce que nous faisons en tant que chercheurs n'est pas seulement lié à notre façon de voir le monde et la production de connaissances mais aussi à nos valeurs et à ce que nous espérons réaliser. Les perspectives féministes considèrent comme axiomaticque le but d'améliorer les chances et l'expérience dans la vie des femmes par rapport aux hommes. Même si beaucoup de gens sont d'accord avec ce but général, la manière dont il est interprété et opérationnalisé par la recherche reste contestée. Cet article s'intéresse particulièrement à la recherche sur les femmes et les postes d'autorité dans l'éducation. Il examine à la fois les questions de méthodologie – « un ensemble cohérent d'idées sur la philosophie, les méthodes et les données qui sous-tendent le processus de recherche et la production de connaissances » (McCall, 2005 : 1774) – et la relation entre la méthodologie et l'objectif – ce que la méthodologie veut réaliser. Il pose la question de savoir quelles femmes (ou même si des femmes) devraient être une catégorie pour la recherche. Il explore les questions méthodologiques et politiques d'études centrées sur l'égalité de représentation, suggérant que dans une certaine mesure, les perspectives d'intersectionnalité ont déstabilisé la recherche centrée sur la représentation. Il considère les difficultés méthodologiques de l'adoption d'un cadre d'intersectionnalité pour la recherche et utilise les données de deux études au Royaume-Uni et en Afrique du Sud pour illustrer certaines des questions qui se posent.

## **Études sur la représentation**

Certaines auteurs féministes considèrent les études sur la représentation comme une première phase du travail féministe « documentant l'absence des femmes » (Shakeshaft, 1999 : 522). McCall (2005) soutient que la plupart des féministes considèrent maintenant cette approche comme discréditée parce qu'elle essentialise les femmes et ignore les grandes différences d'expérience des femmes dues à des caractéristiques personnelles, sociales et géographiques. Même si cela est peut-être la perspective de certaines féministes, beaucoup d'organisations et de nations, au contraire, se concentrent encore largement sur la parité dans la représentation qui serait le premier but à atteindre et le cadre de la recherche sur le genre. C'est en partie un héritage de la législation européenne sur l'égalité qui a été largement reproduite dans les lois nationales du monde entier depuis les années 1960 (Maxwell et al., 2001).

La représentation est conçue dans le leadership de l'éducation comme une relation mathématique entre une population de femmes à des postes d'autorités dans les écoles et une population de comparaison. Il y a là beaucoup de problèmes de méthode et de substance, comme le choix de la population de comparaison, l'homogénéisation des femmes et des problèmes dans l'interprétation de ce qui est censé indiquer une progression (Lumby, 2011). Alors que de nombreux



gouvernements collectent des données sur les hommes et les femmes dans l'enseignement, il n'y a pas souvent de données disponibles sur le nombre d'hommes et de femmes à des postes supérieurs. Quand elles sont disponibles, leur fiabilité est quelquefois douteuse. Par exemple, au moment de la rédaction, il n'y a pas de données disponibles sur les directeurs d'école, homme et femmes, en Angleterre dans les statistiques nationales publiées sur les écoles. La base de données de toutes les écoles peut être interrogée, mais la fiabilité de l'analyse pour identifier les hommes et les femmes parmi les directeurs est douteuse.

Lumby (2011) a analysé les données de 2009 pour l'Angleterre. Pour le secteur scolaire le plus dominé par les femmes enseignantes, c'est à dire l'école maternelle et primaire pour les enfants jusqu'à 11 ans, 63% des directeurs étaient des femmes. En dehors des questions sur la fiabilité des données, ce calcul illustre les questions qui peuvent se poser quand on analyse des données et qu'on identifie une action potentielle en réponse. Quelle est la population de comparaison pour évaluer si les femmes sont représentées de façon égale ou juste ? Si la population de comparaison est l'ensemble du personnel enseignant à ce niveau éducatif, si 84% de ces effectifs sont des femmes, la conclusion peut-être que les femmes sont sous représentées comme directrices en 2009. Si la population de comparaison est la proportion de femmes dans la population en général (51%) (Office for National Statistics, 2011), les femmes sont surreprésentées. Les femmes sont souvent supposées être celles qui s'occupent « naturellement » de jeunes enfants, ce qui conduit à la limitation des rôles et à des rôles stéréotypés pour les femmes comme pour les hommes. On pourrait donc penser que la représentation égale des hommes en tant que directeurs aux niveaux maternel et primaire par rapport à leur présence dans la population en général serait utile pour briser ces stéréotypes et serait donc un progrès pour l'égalité des femmes. De nombreuses personnes ne seraient pas d'accord avec cette interprétation, préférant considérer que le but est que les femmes aient une chance égale d'arriver à des postes supérieurs, quel que soit le contexte de genre de la situation. Cet exemple montre la complexité de l'utilisation des études sur la représentation ; par exemple, la sélection d'une population de comparaison pose des questions techniques et décider quel pourrait être l'objectif pose des questions de justice sociale.

Les études sur la représentation se targuent généralement de mettre en évidence une sous-représentation des femmes et, loin de fournir des suggestions pour élaborer de nouvelles politiques et de pratiques, ces études peuvent être une activité de substitution remplaçant la lutte contre les facteurs qui maintiennent l'inégalité (Skrla et al., 2004). Il semble que le fait de compter focalise l'esprit sur la situation exposée par les résultats. Cela peut aussi être un moyen de camoufler l'absence de changement réel dans l'égalité des genres. Les nombreuses difficultés associées à la mise en œuvre et à l'utilisation d'études centrées sur la parité putative du nombre d'hommes et de femmes ont mené à une « crise de la représentation » épistémologique (McCall, 2005 : 1779) avec des doutes sur l'utilité des études sur la représentation mais aussi la crainte que ces études ne bloquent activement la progression vers l'égalité.

## **LES APPROCHES D'INTERSECTIONNALITE DE LA RECHERCHE SUR LE GENRE**

L'intersectionnalité semble apporter une réponse à cette crise. Ce cadre conceptuel théorique est né d'une critique des études sur le genre qui observaient les femmes comme un groupe indifférencié. Même si le concept n'a reçu son nom et n'a été discuté explicitement que récemment (Crenshaw, 1989), il y a probablement des approches d'intersectionnalité dans des travaux datant du début du vingtième siècle quand Du Bois (1903-1968) objectait que la race et la classe, en plus du genre, devaient être prises en compte pour comprendre l'inégalité. Pour

comprendre l'expérience des femmes, et plus particulièrement, la manière dont les autres les voient et y réagissent, Shields (2008) suggère qu'il faut prendre en compte plus que le genre :

L'intersectionnalité reflète avant toute chose la réalité des vies. Les faits de notre vie révèlent qu'il n'y a pas une seule catégorie identitaire qui puisse décrire de manière satisfaisante la manière dont nous réagissons à notre environnement social ou dont les autres réagissent à nous. (p. 304)

Les méthodes d'opérationnalisation de cette théorie dans la recherche n'en sont qu'à leurs débuts. Néanmoins, cette approche conteste le fait de catégoriser les gens par genre et l'utilisation qui est faite des catégories. Si la division biologique des gens entre hommes et femmes peut être vitale dans certains domaines, par exemple pour des études épidémiologiques, l'utilisation généralisée et irréfléchie des catégories de genre est contestée, surtout dans la recherche sociologique, si l'on ne fait pas suffisamment attention aux conséquences de cette catégorisation. McCall (2005) suggère trois catégories d'opinions par rapport à la catégorisation :

- la complexité anticatégorique – qui soutient qu'une catégorisation de la complexité des personnes est forcément réductrice et simpliste et cause du tort par elle-même.
- la complexité intercatégorique – qui accepte qu'il puisse être nécessaire d'utiliser des catégories multiples et changeantes de personnes pour étudier les flux de l'inégalité
- la complexité intracatégorique – qui accepte la catégorisation mais se concentre sur l'expérience de ceux qui dépassent les limites des catégories.

McCall ne suggère pas que toutes les études sur le genre correspondent à ces trois approches, mais son analyse accélère la tendance à rejeter l'utilisation inconsidérée de la catégorie des « femmes » sans prendre en considération la manière dont son utilisation peut démanteler ou renforcer l'injustice à laquelle beaucoup sont confrontées.

Même si cette théorie et ses justifications peuvent être claires, la manière de l'opérationnaliser et la manière dont nous comprenons et réagissons à l'expérience des personnes ayant plusieurs caractéristiques stigmatisées restent peu claires. Il n'est pas possible d'utiliser une simple méthode additive, en combinant les données sur deux caractéristiques ou plus. Par exemple, il n'est pas faisable de collecter des données sur le genre et sur la classe et de les additionner pour bien comprendre les inégalités auxquelles sont confrontées les femmes de la classe ouvrière (Warner, 2008). Il reste la difficulté de savoir comment nous pourrions analyser la manière dont la synthèse de deux ou plusieurs caractéristiques influe sur l'identité personnelle et les hypothèses et réactions des autres dans un processus instable et changeant. Pour reprendre le mot de Bauman (2004 : 12), comment analysons-nous l'impact de l'identité « liquide » quand cette dernière est en parti autocréée, en partie imposée, en changement constant et fondamentalement significative pour ce qui est des chances ouvertes pour la vie de chaque personne ?

Les caractéristiques des individus, dont le genre, ne fonctionnent pas de manière distincte pour créer un avantage ou un désavantage. Il n'est pas non plus possible d'étudier de manière additive l'ensemble des caractéristiques qui compose chaque individu en étudiant simplement chaque caractéristique séparément et en additionnant les résultats. Il faut un changement de capacité méthodologique. Le défi est donc d'étudier adéquatement et de comprendre les effets du genre modérés non seulement par les autres caractéristiques de la personne mais aussi influencés par le contexte dans lequel elle fonctionne.

## **OPERATIONNALISER LA RECHERCHE**

Comme cela a été dit plus tôt, toute utilisation de catégories, y compris celle de « femmes » est rejetée par certains parce que renforçant par elle-même l'utilisation du langage du dominant pour minimiser et contrôler les dominés (Sen, 2006). Cependant, le présent article accepte que « l'utilisation stratégiques des catégories dans des buts politiques » (McCall, 2006 : 1777) peut être un bon moyen de s'attaquer à l'inégalité. Il peut être justifié de se concentrer sur les femmes en poste d'autorité dans l'éducation tout en faisant suffisamment attention à la nature complexe et individuelle de l'expérience de chacune. Les implications méthodologiques sont de rejeter l'arithmétique quantitative inappropriée qui divise les individus selon des matrices de caractéristiques variables avec un nombre de cases en constante augmentation (Warner, 2008) et de comprendre qu'il faut chercher de nouvelles méthodes pour interpréter des données riches. Les approches narratives et ethnographiques peuvent fournir des données qui sont suffisamment riches pour analyser la manière dont des caractéristiques particulières et le contexte influent sur la perception de soi et la réaction des autres ; l'interprétation devient, non pas les mathématiques de la justice sociale, mais l'écoute de la musique dissonante de l'inégalité.

Ce genre de stratégie comporte de nombreuses difficultés. Techniquelement, il faut des méthodes analytiques pour que la musique de nombreux individus ne se transforme pas en une cacophonie incompréhensible. D'autres peuvent contester la musique elle-même, en mettant en doute la validité de la voix des femmes. Certains soutiennent que la socialisation des femmes dans toutes les sociétés est telle que leur voix est déformée par leur acceptation ou leur rejet des systèmes discriminatoires auxquels elles sont soumises. Par conséquent, leurs valeurs et convictions sont le produit d'une société inégale et n'ont donc pas de validité pour commenter sur la société qui les a formées. Alcoff (1988 : 416) suggère qu'il peut être impossible de discerner la cause de l'effet dans la voix des femmes, étant donné la complexité des forces auxquelles les femmes sont soumises et le degré auquel leur voix est façonnée « dans un certain sens par les forces macro incluant les discours sociaux et les pratiques sociales. » Elle va plus loin et remarque que les approches poststructuralistes nieraient « non seulement l'efficacité mais aussi l'autonomie ontologique et même l'existence d'intentionnalité. » Personne parmi nous n'est peut-être capable de discerner pourquoi nous agissons et comment nous pourrions changer la trajectoire de l'effet de l'action. Mahmood (2001) et Bajunid (1996) soutiennent qu'il est problématique d'écouter les femmes pour différentes raisons. Ce n'est pas parce que la voix des femmes est déformée par la socialisation mais parce que le projet féministe et, avec lui, l'analyse de la voix des femmes, est tellement défini par « les traditions intellectuelles gréco-romaines, chrétiennes et occidentales » (Bajunid, 1996 : 63) qu'accepter ce que les femmes disent – qui peut être contraire à la pensée féministe – est virtuellement impossible. Dans leur réaction aux récits des femmes, les féministes ne peuvent pas sortir de leur propre culture pour juger si l'acceptation de ce que certains considéreraient comme un désavantage vient de la socialisation de la personne interrogée ou de la socialisation dans le féminisme de la personne qui fait la recherche.

Du fait des problèmes présentés dans cette section, rendre compte de questions de genre devient un projet d'une telle complexité et d'une telle longueur que, dans les rapports de recherche qui tentent d'inclure un grand nombre de femmes, la complexité peut obscurcir la signification.

## **Exemple d'étude**

Pour illustrer les difficultés méthodologiques, nous allons observer les données d'un projet de recherche. Le projet s'intéressait aux directrices d'écoles dans les provinces de Gauteng et du Nord-Ouest, en Afrique du Sud et utilisait deux principales méthodes de recherche : une enquête sous forme d'un questionnaire soumis à toutes les directrices et des entretiens avec un échantillon de 54 directrices. Les données ici ont été prises dans les entretiens qui étudiaient la perception qu'avaient les femmes de leur progression vers des postes d'autorité, de leur expérience des postes d'autorité et de l'impact éventuel de leur genre et autres caractéristiques. Les transcriptions fournissent des données très riches à la fois sur les détails du contexte et les comptes rendus d'expérience. Pour pouvoir étudier les problèmes méthodologiques de l'analyse et envisager les changements de politique et de pratique qui pourraient augmenter l'égalité, on a utilisé les données venant de deux femmes.

### **Cas N° 1 - Lerato**

Lerato (pseudonyme) est la directrice de langue setswana d'un lycée d'Afrique du Sud établi pour servir les enfants de mineurs. Il y a environ 1300 élèves qui viennent à l'école depuis des villages et des townships distants parfois de 60 km. Elle est la première femme et la première noire directrice de l'école. Elle est en poste depuis 14 ans et a un peu moins de 60 ans. Ses paroles peuvent être analysées de nombreuses façons. Elles donnent le récit de son chemin vers le poste de directrice. Elles donnent un compte rendu de ses perceptions conscientes des difficultés et de la discrimination qu'elle a rencontrées et de la manière dont elle y a réagi. Elles montrent son approche du leadership et l'influence qu'ont eu sur son leadership les attitudes envers elle en tant que femme, en tant que membre d'un groupe ethnique particulier, en tant que femme mûre et en tant que membre d'une religion particulière. Ces paroles peuvent aussi montrer comment elle est inconsciemment influencée par la pression des stéréotypes et des normes culturelles et comment elle y répond.

Devenir directrice n'a jamais été son objectif. Lerato enseignait dans l'école, est devenue chef de département puis directrice adjointe et, quand le directeur est parti subitement, a été nommée directrice intérimaire. Elle a correctement rempli ce rôle pendant un an et a ensuite été encouragée par un administrateur local du district à postuler au poste de directeur. Cela semble montrer qu'en tant que femme, Lerato n'a pas rencontré d'obstacles pour arriver à un poste de direction. En fait, sa réussite se fonde sur de nombreuses années d'expérience et sur les circonstances. Sans le départ subit du directeur, elle ne serait peut-être pas arrivée à un poste de direction :

Quelquefois, c'est en vous qu'est la crainte des postes, vous pensez que peut-être vous ne serez pas capable de gérer. C'était mon sentiment... cette école avait toujours été dirigée par des blancs. Je pensais que peut-être, être à leur place serait très difficile pour moi. Et je me suis rendu compte qu'en étant directrice par intérim pendant cette année, j'ai réussi. C'est à ce moment-là que je me suis rendu compte qu'il y avait un leader en moi.

L'absence de personnel enseignant blanc a peut-être aussi ce qui a rendu cela possible. À la suite de l'établissement d'élections démocratique et d'une nouvelle constitution en 1994, Lerato pensait que la suppression de l'indemnité financière accordée aux personnels blancs pour qu'ils enseignent dans des écoles noires avait poussé beaucoup d'enseignants blancs à quitter l'école. L'établissement de l'égalité raciale a conduit à des changements structurels et à un profil différent du personnel et cela a permis, plusieurs années plus tard, la nomination de Lerato au poste de directrice. Lerato considérait

que son genre n'avait pas de rapport avec sa nomination car son comité de sélection avait parlé positivement de ses réalisations en tant que directrice par intérim. Cependant, elle-même avait internalisé les attentes stéréotypées du leadership :

Je ne me suis jamais imaginée comme directrice, parce que, vous savez, quand nous étions enfants, nous savions que les leaders étaient des hommes. Tout le temps, nous le savions. Même quand nous étions enseignantes, le directeur, surtout dans un lycée, était toujours un homme.

En tant que femme et en tant que personne noire, Lerato ne s'attendait pas à devenir directrice. Comme les circonstances l'ont en partie poussée à le devenir, elle pensait que son genre était un avantage. Elle pensait que les apprenants noirs la considéraient comme une mère et avaient l'impression de mieux pouvoir lui confier leurs problèmes et lui demander son aide. À un certain niveau, il semble y avoir une complicité entre la directrice et les apprenants pour confiner la femme dans un rôle féminin stéréotypé de fonctionnement du leadership. Son âge (avec quatre enfants adultes) et son genre la font correspondre à un rôle accepté pour les femmes, celui de mère. Cela semble acceptable, tandis que le rôle de directrice peut ne pas être communément accepté dans sa communauté locale comme approprié pour une femme. Cependant, la définition du rôle de mère est fortement déterminée par le contexte spécifique :

Ces élèves noirs, la personne qui s'occupe d'eux à la maison, en fait, c'est leur mère, parce que les pères sont peut-être loin, à la mine.

La « mère » dans ce contexte sous-entend parent, mère et père, ce dernier, dans la pratique, étant une présence peu familière aux enfants. Les pratiques africaines de parentalité considèrent aussi que tous les membres de la famille peuvent tenir lieu de parents (Hollway, 2001). Le rôle de mère attribué aux directrices et adopté par elles peut donc dans un certain sens être littéral plutôt que seulement métaphorique. De plus, l'extrême pauvreté de nombreux élèves fait que l'école doit fournir de la nourriture et des vêtements avant qu'un apprentissage quelconque ne soit possible. S'occuper des enfants peut donc être vu comme une nécessité éducative. La réaction de Lerato de donner, selon sa façon de voir, un appui pratique et psychologique maternel peut être considérée comme enracinée dans un rôle professionnel d'éducation ; comme un rôle féminin stéréotypé ; comme un rôle de parent androgyne normal dans une Afrique du Sud où les pères sont absents pour des raisons économiques ou à cause du VIH ; ou comme le rôle adopté dans le cadre de la pratique africaine de parentalité.

Dans l'ensemble des 54 entretiens, les directrices ont estimé qu'il est communément admis que les femmes ne peuvent pas discipliner les élèves, en particulier les garçons. Lerato pensait que sa plus grande réussite était la discipline. Elle évoque son refus de certains comportements tolérés dans d'autres écoles, comme le port de jupes courtes et des élèves qui s'embrassent. L'accent mis sur la discipline et son approche de la discipline peuvent être influencés non seulement par sa volonté de montrer que les femmes n'ont pas de problème avec la discipline, contrairement aux hypothèses discriminatoires émises sur les limites des femmes, mais aussi par ses codes religieux très stricts qui valorisent un comportement modeste.

Ce bref examen a montré que le chemin parcouru par Lerato pour devenir directrice s'est dessiné autour de multiples interactions entre la structure, le contexte, les circonstances, les caractéristiques multiples et le choix individuel. En s'intéressant uniquement au genre, on sortirait son expérience du

contexte et des autres caractéristiques personnelles et on ne passerait à côté des opportunités et des limites auxquelles elle a été confrontée dans sa vie professionnelle.

### Cas N° 2 - Tabo

Tabo (pseudonyme) vient du Botswana et elle est directrice d'une école rurale en Afrique du Sud. Elle a choisi l'enseignement par défaut, parce qu'elle ne pouvait pas financer les études pour la profession qu'elle avait choisie, infirmière. Après avoir travaillé comme vendeuse pendant plusieurs années pour un salaire faible, elle a intégré un centre de formation des enseignants parce que c'était la seule option viable financièrement. Elle explique l'influence sur sa carrière de caractéristiques sociales, comme le genre, la situation de famille, l'âge et la langue. Elle est très positive par rapport aux avantages de son âge : « Je peux faire tout ce qu'il y a à faire et j'aime ça. Je n'ai pas peur d'explorer. C'est l'avantage de mon âge. Je suis jeune, je peux saisir toutes les opportunités. » Son énergie et sa vitalité, qu'elle attribue à son âge (elle a moins de 50 ans) lui semblent atténuer certaines des réactions plus négatives qu'elle a eues à propos d'autres caractéristiques. Par exemple, elle pense que sa jeunesse a été un facteur décisif dans sa sélection pour une bourse pour étudier à temps partiel et passer un diplôme. Le désavantage de son statut économique a donc été partiellement surmonté par l'impact de sa jeunesse. Le fait que l'anglais était sa langue maternelle l'a mise dans une relation particulière par rapport à la communauté locale : « Vous voyez, c'est comme si vous les offensiez si vous l'utilisez trop. Si vous utilisez l'anglais, tous ne vous comprendraient pas. » Sa religion la soutient mais cause aussi des tensions quand l'administration provinciale demande d'adopter une ligne dure avec le personnel et les élèves : « Vous ne pouvez pas juste chanter alléluia, alléluia quand les élèves traînent à l'extérieur de la cour d'école. Donc, c'est là que vous devez vous dissocier de votre (religion). »

Elle ne croit pas que son genre influe sur l'attitude de l'administration locale ou du personnel de l'école à son égard mais par d'autres aspects, il a un fort impact. Les parents la voient dans un rôle de mère :

Ils vont vous donner un rôle en tant que directrice, pour eux, c'est la mère, ils vont savoir que vous comprenez en tant que mère avant de comprendre en tant que directrice. Vous assumez parfois le rôle de la mère avant de jouer votre rôle en tant que directrice. »

Son rôle de genre dépasse son rôle professionnel. Elle a choisi de ne pas se marier pour garder sa liberté :

parce que je ne dois pas demander la permission, vous savez, quand je dois aller à tel atelier, quand je dois faire ça, je ne dois rendre de comptes à personne. Donc, si je... si quelqu'un dit, il y a une bourse ; allez-y et développez-vous, c'est sûr que je vais y aller. Sans dire, non, je dois aller demander à mon mari et voir comment je vais le déranger, non.

Elle a élevé un enfant à elle et s'occupe maintenant des deux jeunes enfants de sa sœur. Malgré son énergie, « ça devient épuisant. Quelquefois, vous savez, vous êtes simplement si fatiguée. »

Il est difficile d'analyser l'expérience de Lerato et de Tabo. Dans une étude sur la représentation, leur présence et leur réussite en tant que directrices d'écoles dans des circonstances difficiles seraient vues comme positives. Cependant, dans le cas de Tabo, ce n'est pas le métier qu'elle avait choisi, même si elle s'est adaptée. Selon elle, son rôle est le résultat négatif de la pauvreté, et non de

meilleures possibilités pour les femmes de diriger des écoles. Le fait d'être noire dans un cas et jeune dans l'autre, dont on pourrait penser que cela amènerait des réactions négatives, est perçu ici comme ayant des implications positives qui compensent certains des inconvénients d'être une femme. L'analyse doit-elle accepter l'interprétation des personnes interrogées elles-mêmes ou devons-nous « troubler la signification évidente donnée par les personnes interrogées elles-mêmes avec le bon usage de la raison » (St Pierre, 1997 : 297) ? La voix des personnes interrogées peut refléter des préjugés sociaux, par exemple dans les attributs positifs qu'elles attachent au renforcement de leur rôle de directrice en tant que mère. La chercheuse prend-elle comme argument comptant ce qu'elles disent d'elles-mêmes, qu'elles réussissent bien et sont satisfaites dans leur rôle professionnel ou introduit-elle une tension dialectique avec une interprétation différente voyant des femmes poussées par les circonstances ou la pauvreté dans l'enseignement puis dans la direction, luttant pour diriger des écoles pauvres, limitées par les perceptions communautaires de ce qui est un rôle approprié pour les femmes et, dans un cas, éprouvée de devoir aussi s'occuper d'enfants ?

St Pierre (1997) suggère que cela ne peut être résolu et que :

Le désir de comprendre ce qui « se passe vraiment » doit être sacrifié et les chercheurs doivent apprendre à ne pas reculer devant la tâche de travailler dans l'incertitude malgré les difficultés. La recherche conventionnelle est scénarisée par un mélodrame épistémologique et ontologique qui suppose que nous pouvons connaître le vrai – la vérité vraie. (p. 281).

Ces deux exemples montrent clairement que des études simplistes de représentation des genres, guidées par un but politique de parité, ne montreraient ni l'interaction complexe de la pauvreté, du genre, de l'origine ethnique ou du contexte ni la manière dont ils s'entrecroisent pour avantager ou désavantager les femmes et pour augmenter ou limiter leurs possibilités de développement et de leadership. Ce que l'on voit aussi, étant donné qu'on n'a présenté que deux des 54 cas, c'est la complexité de la tâche analytique utilisant l'approche différente d'intersectionnalité.

#### **LA RECHERCHE SUR LE GENRE**

Les questions soulevées par les données de ces 54 entretiens concernent le volume et la complexité des données, bien que l'échantillon ne soit tiré que de deux provinces. Comment les données peuvent-elles être ordonnées, en reliant de multiples caractéristiques et facteurs contextuels pour chaque personne et pour l'ensemble des données ? Il y a aussi la question des valeurs et de la façon de juger ce qui apparaît du point de vue de la justice sociale. Pour revenir au point de départ du présent article, les difficultés sont à la fois méthodologiques et politiques.

Le cadre ontologique est la base qui permet d'extraire une signification de données. Une question essentielle est : est-ce que nous écoutons ce que les femmes ont à dire ? Certains sont convaincus depuis longtemps que les femmes peuvent être incapables d'évaluer objectivement leur vie. Nussbaum (2003 : 34) soutient que les femmes expriment « des préférences qui se sont adaptées à leur statut de personnes de seconde classe. » Il semble injustifié de récuser les points de vue des femmes sur leur propre vie, mais les accepter inconditionnellement serait naïf. De la même façon, les chercheurs peuvent être socialisés et leurs commentaires reflèteront par conséquent des prédispositions pour ou contre certains choix ou certaines convictions. Un fatras de relativisme risque d'empêcher les chercheurs de trouver comment formuler des objectifs pour l'égalité pour les femmes ; en termes méthodologiques, sur quels résultats essayons-nous d'analyser l'impact des variables ? Quand on a éliminé la parité de représentation parce que trop simpliste et trompeuse et

qu'on ne fait pas confiance aux objectifs énoncés par les femmes elles-mêmes, comment peut-on reconnaître l'égalité ? Il est nécessaire de prendre des décisions sur les résultats recherchés pour avoir la base d'une carte conceptuelle pour guider la recherche. Aucune résolution facile n'est possible. L'analyse peut adopter l'ambivalence, en acceptant le témoignage des femmes tout en le soumettant à des questions critiques. « Nous devons examiner ce qui nous fait donner de la valeur à des styles de vie particulier et non simplement donner de la valeur à un certain style de vie sans y réfléchir. » (Robeyns, 2003 : 63). Les restrictions de Robeyns s'appliquent aussi bien aux personnes interrogées qu'à ceux qui analysent leurs comptes-rendus.

L'identification des objectifs politiques pose donc problème. Le dilemme semble être que plus le cadre suggéré est spécifique du point de vue des valeurs et des droits, plus il est utile, mais seulement dans les contextes qui partagent sa base idéologique (Robeyns, 2003). Plus le cadre est général, plus sa pertinence est large, mais au détriment de son utilité pratique pour permettre de guider une action. L'approche des capacités de Sen (1984) entre dans la deuxième catégorie et offre un cadre général qui n'est pas étroitement lié à une idéologie particulière de la même manière que, par exemple, la liste plus spécifique de Nussbaum (1999) des capacités humaines centrales. Sen s'intéresse aux personnes qui ont des occasions de prospérer et qui disposent des outils pour saisir ces occasions. Les données qualitatives sur la vie des femmes pourraient donc être analysées en fonction des opportunités et des limites qui ont un impact sur les femmes dans un rôle particulier, dans le cas présent, les candidates et les titulaires d'un rôle d'autorité dans l'éducation. Ceci pourrait être une partie de la matrice d'analyse.

Cependant, une fois que les femmes sont arrivées au poste de directrices, la vie de directrice et la vie en général de beaucoup de ces femmes ont été conditionnées par la réaction des autres à leur différence perçue par rapport aux normes : masculinité, peau blanche, langue ou religion dominante ou l'âge que devraient avoir des leaders, entre autres. Stone et Colella (1996) utilisent la théorie de cognition sociale pour créer un modèle permettant de comprendre la réaction complexe aux personnes handicapées, où la nature du handicap et d'autres facteurs individuels et contextuels s'entrecroisent pour augmenter ou amoindrir les stéréotypes négatifs. On pourrait utiliser un processus similaire pour utiliser ces données, en prenant le genre comme caractéristique de base. L'analyse pourrait tenter d'identifier les incidents cruciaux où une deuxième ou une autre caractéristique relègue le genre au deuxième plan pour ce qui est de la réaction affective d'une autre personne ou de son évaluation de la compétence au leadership ou met au premier plan l'importance de la caractéristique. Un autre axe d'analyse identifierait les attributs négatifs associés au genre et les conditions dans lesquelles ils sont intensifiés ou diminués par la présence d'une autre ou d'autres caractéristique(s).

Il est suggéré que la stratégie analytique soit multiple, basée sur une notion de la justice fondée sur les capacités : « Si nous demandons quelles personnes sont actuellement capables de faire et d'être, nous sommes plus près de comprendre les obstacles que la société a érigés contre une pleine justice pour les femmes » (Nussbaum, 2003 : 33). Un cadre des capacités est utile pour analyser l'impact médiateur du contexte communautaire sur le genre. L'analyse de l'incident crucial peut être utilisée pour identifier l'impact modérateur de l'intersection d'un ensemble de caractéristiques avec le genre. L'objectif est de produire un modèle général similaire à celui de Stone et Colella (1996) pour faire une cartographie de la manière dont les réactions aux femmes dans toute leur subtilité ouvrent ou limitent leur vie. Les décideurs politiques pourraient utiliser les résultats pour ajuster les facteurs médiateurs qui créent des obstacles structurels. L'éducation pourrait agir

sur les stéréotypes modérateurs qui déterminent la façon dont une femme est perçue, y compris par elle-même.

Certains pensent que l'intersectionnalité est « la contribution la plus importante de la théorie féministe à notre compréhension actuelle du genre » (Shields, 2008 : 301) mais en même temps, qu'elle « ne fournit pas de méthodes utilisables pour la recherche » (Warner, 2008 : 455). Le présent article présente quelques idées initiales sur la manière de progresser par rapport aux études de représentation. Il y a encore beaucoup de travail à faire, aussi bien sur l'approche que suggère cet article pour l'analyse des données tirées d'entretiens que sur l'évaluation d'autres méthodes potentielles pour fournir des données, comme la cartographie des concepts, qui pourraient être intéressantes pour voir comment fonctionnent les caractéristiques entrecroisées (Jackson et Trochim, 2002). Les défis sont importants, mais pas insurmontables.

## REFERENCES

- Alcoff, L. 1988. « Cultural feminism versus post-structuralism : The identity crisis in feminist theory ». In: *Signs*, 13 (3), 405–436.
- Bauman, Z. 2004. *Identity*, Cambridge : Polity.
- Bajunid, I.A. 1996. « Preliminary Explorations of Indigenous Perspectives of Educational Management ». In: *Journal of Educational Administration*, 34(5), 50–73.
- Du Bois, W.E.B. 1903/1968. *The Souls of Black Folk*. New York : Johnson Reprint Company.
- Crenshaw, K. 1989. « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex : A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics ». In : *University of Chicago Legal Forum*, (1989), 139–167.
- Hollway, W. 2001. « From Motherhood to Maternal Subjectivity ». In : *International Journal of Critical Psychology*, 2, 13–38.
- Jackson, K. M., & Trochim, W.M.K. 2002. « Concept Mapping as an Alternative Approach for the Analysis of Open-Ended Survey Responses ». In : *Organizational Research Methods*, 5(4), 307–336.
- Lumby, J. 2011. « Gender Representation and Social Justice : Ideology, methodology and smoke-screens ». In : *Gender and Education*. DOI:10.1080/09540253.2011.562865  
Accessible en ligne : <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2011.562865>
- Mahmood, S. 2001. « Feminist Theory, Embodiment, and the Docile Agent : Some reflections on the Egyptian Islamic revival ». In: *Cultural Anthropology*, 16(2), 202–236.
- Maxwell, G.A., Blair, S., & McDougall, M. 2001. « Edging Towards Managing Diversity In Practice ». In: *Employee Relations*, 23(5), 468-482.
- McCall, L. 2005. « The Complexity of Intersectionality ». In : *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(3), 1771–1800.
- Nussbaum, M.C. 1999. *Women and Human Development: The Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University.
- Nussbaum, M.C. 2003. « Capabilities as Fundamental Entitlements : Sen and social justice ». In: *Feminist Economics*, 9(2–3), 33–59.
- Office for National Statistics 2011. *Recensement 2001*. Office for National Statistics. Accessible en ligne : 23.8.11 [http://www.statistics.gov.uk/census2001/demographic\\_uk.asp](http://www.statistics.gov.uk/census2001/demographic_uk.asp)
- Robeyns, I. 2003. « Sen's Capability Approach and Gender Inequality : Selecting relevant capabilities ». In: *Feminist Economics*, 9(2–3), 61–92.

- Sen. A. 1984. *Resources, Values and Development*. Cambridge MA : Harvard University Press.
- Sen, A. 2006. *Identity and Violence : The Illusion of Destiny*. Londres : Allan Lane.
- Shakeshaft, C. 1999. « The struggle to create of more gender-inclusive profession ». In : J. Murphy & K.L.Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration* (2<sup>ème</sup> éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Shields, S.A. 2008. « Gender : An intersectionality perspective ». In: *Sex Roles*, 59, 301–311.
- Skrla, L., Scheurich, J., Garcia, J., & Nolly, G. 2004. « Equity audits : A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools ». In : *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133–161.
- St Pierre, E.A. 1997. « Guest Editorial : An introduction to figurations – a poststructural practice of inquiry ». In : *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 279–284.
- Stone, D., & Colella, A. 1996. « A Model of Factors Affecting the Treatment of Disabled Individuals in Organizations ». In : *Academy of Management Review*, 12(2), 352-401.
- Warner, L.R. 2008. « A Best Practices Guide to Intersectional Approaches in Psychological Research ». In: *Sex Roles* 59: 454–463.